



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

BRAZILIAN PORTUGUESE TEACHING IN THE FIRST DECADES OF THE 21ST CENTURY

Organização

*Maycon Silva AGUIAR¹
Leonor Werneck dos SANTOS²*

Entrevistados

*Lucia TEIXEIRA
Luiz Carlos TRAVAGLIA
Maria Teresa TEDESCO
Clecio BUNZEN
Márcia MENDONÇA*

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor colaborador do curso de Especialização em Gramática Gerativa e Estudos de Cognição, do Museu Nacional. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7051504842321444>.

2 Professor Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, onde atua desde 1995. Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), pela UFRJ. Ex-professora de Ensino Fundamental e Médio. Membro do Júri da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 2012. Autora de diversos artigos e livros sobre ensino de língua portuguesa, referenciação, gêneros textuais, leitura e literatura infantil e juvenil. Ministra cursos e oficinas para professores de ensino fundamental e médio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3200633525638978> Homepage: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3802276062054027>



Apresentação

Este dossiê sobre ensino de língua portuguesa no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, foi pensado para oferecer a alunos e professores das áreas de Letras e Pedagogia uma reflexão a respeito de aspectos que costumam ser discutidos em salas de aula nos cursos de graduação e pós-graduação, mas que também preocupam professores da Educação Básica, muitas vezes afastados há tempos dos debates acadêmicos e convivendo com inúmeras dificuldades para lecionar.

Convidamos, para responder a quatro questões, cinco profissionais renomados na área de Letras e Linguística, que atuam em universidades públicas brasileiras (UERJ, UFF, UFPE, UFU, UNICAMP), desenvolvem pesquisas e publicam artigos e livros acerca do ensino de língua portuguesa. O resultado é um panorama abrangente e complexo das dificuldades pelas quais passam professores da educação básica, das questões ainda por responder sobre análise linguística e das temáticas concernentes aos documentos oficiais que servem de diretriz para professores, escolas e editoras de livros didáticos.

A respeito de tais documentos oficiais, percebemos, nos últimos anos, uma abertura no que tange ao tratamento de tópicos como discurso, gênero textual, multimodalidade e variação linguística, tornando suas preocupações mais alinhadas com as teorias científicas modernas – a despeito, obviamente, de todas as falhas que, porventura, possam apresentar. O mencionado afastamento entre professores da Educação Básica e os desenvolvimentos teóricos pode, muitas vezes, dificultar a compreensão dos documentos e tornar falha a transposição das orientações e dos conteúdos para as classes de Educação Básica. É nossa intenção, portanto, que o contato com as perspectivas de especialistas com ampla experiência prática e teórica em ensino de língua portuguesa lance luz a problemas que professores, dos diversos segmentos, vêm enfrentando.

Respeitamos, na íntegra, todas as respostas, sem edição. Ao final deste dossiê, inserimos referências bibliográficas, de obras citadas pelos entrevistados ou por ele sugeridas, para quem quiser complementar seus conhecimentos sobre os temas aqui abordados. Esperamos, com estas entrevistas, estimular o debate a respeito de ensino de língua portuguesa e colaborar com a formação continuada dos professores.

Deixamos, aqui, por fim, um enorme agradecimento aos entrevistados, cuja gentileza tornou possível a organização deste dossiê.



Introduction

This dossier on Portuguese teaching in Brazil, in the first two decades of the 21st century, was designed to offer students and teachers in the areas of Portuguese and Pedagogy a reflection on aspects that are usually discussed in classrooms in undergraduate courses, and postgraduate, but also worrying teachers of Basic Education, often long removed from academic debates and living with numerous difficulties to teach.

To answer four questions, we invite five renowned professionals in the area of Portuguese and Linguistics, who work in Brazilian public universities (UERJ, UFF, UFPE, UFU, UNICAMP), develop research and publish articles and books about Portuguese teaching. The result is a comprehensive and sophisticated overview of the difficulties experienced by teachers of primary education, the unanswered questions about linguistic analysis, and the issues concerning official documents that serve as guidelines for teachers, schools, and textbook publishers.

Regarding such official documents, we have noticed in recent years an openness regarding the treatment of such issues as discourse, textual genre, and linguistic variation, making their concerns more aligned with those of modern scientific theories - despite all flaws they may have. The mentioned gap between teachers of Basic Education and theoretical developments can often make it difficult to understand the documents and make it difficult to transpose the guidelines and content for classes of Basic Education. It is our intention. Therefore, that contact with the perspectives of specialists with broad practical and theoretical experience in Portuguese language teaching sheds light on the problems that teachers from various segments have been facing.

We fully respect all answers without editing. At the end of this dossier, we insert bibliographic references, of works cited by the interviewees or suggested by him, for those who want to complement their knowledge on the topics discussed here. We hope, with these interviews, to stimulate the debate about Portuguese language teaching and to collaborate with the continuing education of teachers.

Finally, we would like to thank the interviewees, whose kindness made it possible to organize this dossier.



Lucia TEIXEIRA³

Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, conhecida no meio acadêmico como Lucia Teixeira, é licenciada e mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense; e doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professora Titular aposentada da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora nível 1C do CNPq. Dentre suas atuações acadêmicas, destacam-se a presidência da Associação Brasileira de Estudos Semióticos, no período entre 2010 e 2017; a coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, no período entre 1999 e 2002; a coordenação do Grupo de Pesquisa Semiótica e Discurso (SeDi); e a oferta de cursos nas Universidades de Québec à Montréal e na Universidade Nacional de Córdoba. É autora de livros didáticos de língua portuguesa direcionados ao 2º segmento do Ensino Fundamental e, juntamente com Karla Cristina Faria, com Silvia Maria de Sousa e com Nadja Pattresi, da coleção de livros didáticos *Apoema Português* (Editora do Brasil, 2019). É autora, também, de livros acadêmicos: publicou, dentre outras obras, com José Roberto do Carmo Jr., *Linguagens na cibercultura* (Estação das Letras e Cores, 2013); e, com Ana Claudia de Oliveira, “*Linguagens na comunicação*” (Estação das Letras e Cores, 2009). Os temas mais recorrentes em sua produção acadêmica são os seguintes: argumentação; discurso e enunciação; tematização e figurativização; plasticidade e figuratividade; sincretismo de linguagens; percursos de visitação a museus de arte; semiótica plástica; e semiótica sincrética.

1. *Desde os anos finais da década de 1990, houve a publicação de diversos documentos regulamentadores de métodos e de conteúdos aplicados ao ensino das diferentes áreas do conhecimento nas salas de aula. Fazendo um balanço das propostas de tais documentos, quais são seus principais acertos e quais são os principais equívocos no que tange ao ensino de língua portuguesa?*

Creio ser interessante comparar dois documentos básicos dos últimos anos para estabelecer suas diferenças, os PCNs e a BNCC. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que um currículo, ou uma orientação curricular, é um ato de discurso e, portanto, está articulado a um contexto sócio-histórico. Todo documento regulador serve a um projeto de Estado, a uma concepção de país, a uma compreensão da função da escola e dos papéis sociais de professor e aluno.

Os PCNs representaram um marco na fixação de parâmetros que atendessem à Lei de Diretrizes e Bases aprovada em dezembro de 1996, que consolidou e ampliou

³ E-mail: luciatso@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2414938366375414>

os deveres do poder público em relação particularmente ao ensino fundamental. Em sua introdução, os PCNs reafirmam a necessidade de adequar as orientações curriculares “aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”. Marcado explicitamente por uma “perspectiva construtivista”, delimitada por “enfoques cognitivos”, o documento assinala como seus marcos teóricos a teoria genética de Piaget e seus colaboradores, a escola de Vygotsky, Luria e Leontiev, que deu ênfase aos processos de relação interpessoal, a psicologia cultural de M. Cole e colaboradores e a teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel, todas tendo como núcleo central “o reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento”(BRASIL,1998). A indicação de suas fontes teóricas e apresentação de explicações introdutórias que as desenvolvem e localizam o documento em torno de marcos teóricos determinados constituem um primeiro diferencial dos Parâmetros em relação à BNCC. Em segundo lugar, distinguem-se os PCNs pela sua autoqualificação como “uma proposta aberta e flexível”, que não configuraria um “modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.” (BRASIL, 1998: 50). Já a BNCC apresenta-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” e pretende garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” das esferas municipal, estadual e federal de ensino. (BRASIL, 2017: 7-8). Volta-se para o desenvolvimento de “competências” e tem caráter pragmático, voltado para “ações”, “habilidades”, “atitudes” e “valores” bem definidos em quadros adequados aos diferentes níveis de aprendizagem. Em lugar de citações teóricas, elenca modelos de avaliação internacionais (BRASIL, 2017: 13), enumera documentos legais (p.712) e declara-se um documento que “se constitui em uma política nacional” (p.21). A concepção geral de ambos os documentos, assim, diferencia-se por um arco que regula a intensidade entre poder e dever, em que os PCNs estão mais próximos do primeiro polo, enquanto a BNCC, do segundo.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a BNCC assume “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, considerando “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2017: 65). O documento reconhece, assim, o papel norteador dos PCNs, que tiveram efetivamente papel marcante na mudança de concepção do ensino de modo geral e do ensino de português particularmente. Nos PCNs fixou-se a relevância da noção de gênero e desenvolveu-se o conceito de letramento, entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam

da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998: 19). Amplia-se, assim, a ideia de saber ler para a de tornar-se leitor e participante do mundo da escrita, com todas as implicações sociais daí advindas. Em outro movimento fundamental, os PCNs deslocaram a ênfase do ensino de língua da gramática para o texto, valorizando as práticas de ensino em que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998: 18). A BNCC, em virtude de seu caráter pragmático, transforma essas reflexões e diretrizes em competências e habilidades, restringindo seu alcance pedagógico e sua potencialidade inovadora. Um outro ponto que distingue fortemente os dois documentos é o tratamento da variação linguística e suas consequências na crítica ao preconceito e à intolerância. A BNCC adota a denominação “norma-padrão”, enquanto os PCNs referem-se a “variedades padrão” (p.31), substituindo a noção de erro pela de “adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1998: 31).

Um aspecto que deve ser ressaltado na BNCC é o estabelecimento de quatro campos de atuação no ensino de língua portuguesa, o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública, o das práticas de estudo e pesquisa, e o artístico-literário, com grande ênfase ao primeiro desses campos. Com isso, em virtude de seu caráter normativo, a BNCC impõe uma abordagem privilegiada do campo jornalístico-midiático e a necessidade de abranger gêneros emergentes como postagens, podcasts, memes etc. Se isso é positivo por um lado, porque abre a escola para a compreensão dos gêneros que circulam no cotidiano dos alunos e estimula a compreensão de seu funcionamento discursivo e ideológico, pode acarretar, em contrapartida, restrições à exploração do campo artístico-literário. Dada a própria duração do ano letivo, o estudo dos recursos estéticos, do valor da palavra literária e da contemplação e compreensão das diferentes manifestações artísticas sofre uma compressão, não necessariamente em sugestões de conteúdo (estão lá previstos todos os gêneros consagrados da literatura, mais manifestações de outros campos artísticos), mas no desenvolvimento de competências e habilidades a desenvolver durante os anos escolares.

2. *Nesses vinte primeiros anos do século XXI, é possível afirmar que houve mudanças na prática de sala de aula em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?*

Minha experiência de autora de livros didáticos de português nos últimos 20 anos me permite dizer que sim, houve mudanças significativas, orientadas pelos documentos reguladores em vigor e por uma contribuição cada vez mais sólida, sistematizada e engajada da linguística em sua relação com o ensino. Dentre essas contribuições, ressalto: o desenvolvimento e implementação na escola da noção

de gênero, que abarca inclusive os fenômenos contemporâneos da cibercultura; o deslocamento da centralidade do ensino de português na gramática como sistema que organiza a norma-padrão para uma concepção voltada para o uso da língua em contextos variados e para os efeitos de sentido criados pela organização dos textos; o tratamento da variação linguística, que recupera na escola os usos que o aluno domina, para ampliá-los e adequá-los às diferentes situações sociais.

A noção de gênero, oriunda sobretudo das formulações de Bakhtin e que tem em Luiz Antonio Marcuschi o autor brasileiro que propõe seus primeiros marcos teóricos e descritivos, estabelece um parâmetro importante na sala de aula. Um gênero está ligado a uma situação de comunicação, a uma esfera social, a um contexto de produção e a formas particulares de circulação. Por isso mesmo, ele cria expectativas de leitura e de produção, institui padrões mais ou menos estáveis de estilo, composição e temática e oferece a oportunidade de associação entre a vida cotidiana e a prática de leitura e escrita de textos. Foi-se o tempo da redação “Minhas férias”, substituído por um outro em que o aluno poderá apresentar-se em defesa de seus pontos de vista, numa assembleia ou num abaixo-assinado dirigido à prefeitura da cidade. Poderá ele ainda falar das férias, mas possivelmente transformando-as em relatos de experiência pessoal produzidos oralmente, para determinado público, em determinada circunstância comunicativa, ou quem sabe produzindo um primeiro capítulo literário desua autobiografia. Um tema não aparece mais solto, nem desconectado de um contexto de produção, de um gênero e de uma finalidade comunicativa.

Esse texto que o aluno produzirá ou lerá se organiza gramaticalmente e ele deverá observar e empregar os conectores, os tempos verbais, os adjetivos, pronomes, substantivos e advérbios adequadamente. Ele não aprende mais verbos decorando a lista das conjugações, mas observando seus usos nos textos, para, com base neles, sistematizar as regras de seu emprego. Não aprende substantivos para classificá-los em concretos ou abstratos, mas para perceber que, no texto, eles constituem uma rede figurativa que garante a coerência de uma narrativa, em que adjetivos e advérbios podem modalizar a relação do narrador com o que narra. Essa nova concepção da gramática, baseada em um conceito dissociado da gramática normativa e associado ao uso e à adequação dos usos às diferentes situações sociais que se concretizam em textos vinculados a gêneros, dissolve a relevância de um ensino classificatório, põe em xeque a noção de erro e a singularidade de uma única norma-padrão ideal. Entram em cena os estudos de variação, que a sociolinguística vem desenvolvendo em descrições cada vez mais apuradas e relevantes. O aluno poderá então observar um telejornal e perceber que os locutores usam uma norma de prestígio, mas eliminaram a sílaba inicial *es-* do verbo *estar* e usam as formas flexionadas fazendo a aférese (*tá, teve, tamos* etc.) – como se vê nos noticiários da rede Globo ultimamente. A observação desse

fato poderá mostrar ao aluno a diferença entre uso oral e uso escrito, bem como poderá despertar seu senso crítico ao perceber a função apelativa do uso, como recurso de aproximação entre locutor e espectador.

O tratamento da variação, que ocorre em relação aos regionalismos, ao nível de escolarização e às consequentes diferenças sociais e às graduações de grau de formalidade, contribui enormemente para o combate ao preconceito linguístico. E que outra forma melhor existiria para associar a língua à vida social, ao movimento do sujeito no mundo? A quebra do preconceito linguístico associa-se à luta contra o preconceito de modo geral, num mundo cada vez mais marcado pela intolerância e a recusa da escuta do outro.

Finalmente, uma palavra final sobre o domínio dos meios digitais e a criação de novos gêneros como postagem, comentário, *storie*, podcast etc. A escola não pode fugir a esse desafio, que acaba por enriquecer as possibilidades de fazer com que o aluno se interesse pelas formas textuais tradicionais. Assim, um instapoema pode aparecer numa aula, juntocom um poema lírico tradicional. Um blog literário mostrará novos formatos de resenha, um museu virtual permitirá a descoberta de inúmeras obras de arte, uma revista digital de divulgação científica oferecerá informações apresentadas de forma muitas vezes leve e divertida sem que isso signifique perda de consistência e rigor. Da mesma maneira que a escola deve incorporar a leitura de textos visuais como fotografias, HQs e pinturas, porque isso permitirá um olhar mais atento, perspicaz e interessado sobre a visualidade do mundo, operando no campo dos afetos e percepções, ela também não pode esquecer do domínio que as mídias digitais alcançaram e das potencialidades que sua exploração oferece ao professor.



isso, tudo o que se possa apontar como dificuldade corre o risco de cometer injustiça com os professores ou incompREENSÃO de suas condições de trabalho.

Mas, se eu tivesse que citar a dificuldade que mais me chama atenção na atuação cotidiana de um professor de português dos ensinos fundamental e médio eu diria que é a dificuldade de mudar a concepção de ensino de gramática. Os professores, de modo geral, resistem a abrir mão do ensino classificatório, das tabelas de conjugação verbal, das listas de substantivos concretos e abstratos, dos conceitos e definições. Ora, o ensino da nomenclatura não é, em si, um problema. Pode-se mostrar que um adjetivo tem uma função apreciativa, sancionadora num sintagma em que se associa a um substantivo, ou que exerce um papel determinante nesse conjunto. Exploram-se, assim, suas funções semântica e sintática, sem deixar de nomear a classe de palavras. O que não cabe mais é pedir que os alunos transcrevam os adjetivos do texto, sem que saibam atribuir a eles uma função na construção do sentido do texto. O problema não é identificar um nome como substantivo ou adjetivo, mas compreender que essas classes têm funções na organização textual.

A resistência de incorporar essa concepção, proposta com ênfase desde os PCNs (1998), demonstra, por um lado, as dificuldades estruturais da escola brasileira a que me referi no início, mas indica, de outro lado, a resistência ao novo, a dificuldade de abrir mão da segurança de um modelo de ensino mais classificatório e normativo, que já não deveria mais ter vez hoje em dia.

4. *Que balanço podemos fazer dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras no Brasil? Eles articulam adequadamente conhecimentos teóricos e a prática docente, munindo os futuros professores com boas ferramentas de trabalho?*

Acho importante dizer que tenho grande apreço pela teoria e pela formação teórica dos estudantes de Letras. Aborreço-me as críticas que cobram um preparo para a “prática docente”, como se um curso de graduação em Letras tivesse esse principal objetivo. Um curso de Letras forma profissionais preparados para o campo das Letras: magistério, tradução, revisão, funções do campo editorial e jornalístico, pesquisa etc. O projeto pedagógico de um curso de Letras, portanto, deve ser aberto, dinâmico, variado. Deve fortalecer a formação teórica que permita atuação diversificada de seus estudantes na vida profissional, de acordo com suas escolhas pessoais e as coerções sociais que elas impõem. Um profissional bem formado é aquele capaz de articular, em sua atuação, os conhecimentos teóricos que adquiriu com as necessidades da profissão. Só será um bom revisor o profissional





que compreender a adequação entre norma e situação social. Só será um professor capaz de despertar nos alunos o prazer e a inquietação decorrentes da leitura literária aquele que souber compreender o funcionamento do discurso da literatura, conhecer sua história e puder articular a produção literária ao desenvolvimento social e histórico da humanidade. Só será um bom tradutor aquele que dominar o conhecimento das línguas, em sua gramática e seu funcionamento discursivo.

Em todos esses casos, a necessária articulação entre teoria e prática não pode significar uma preparação pragmática, voltada para situações concretas. Será preciso compreender satisfatoriamente o significado da teoria e o significado da prática na formulação de um currículo pedagogicamente bem fundamentado.

No caso específico das licenciaturas, estamos muito longe de uma articulação adequada das disciplinas pedagógicas ao conhecimento teórico. Essa falha se deve tanto aos cursos de Letras quanto aos de Pedagogia. Falta uma disposição intelectual e afetiva dos dois campos para enxergar as contribuições e necessidades dessa articulação tão necessária. Seria necessário, em primeiro lugar, compreender com mais profundidade o que significa exatamente a relação entre teoria e prática, no caso do ensino.

Trata-se, primeiro, de definir uma concepção da área de Letras, de sua função social, do contexto sócio-histórico em que o curso se inscreve, com suas implicações profissionais e políticas. A formação teórica, a discussão metodológica e a prática surgem, assim, como um modo de pensar a sociedade e de definir a função social de um professor de línguas hoje. Essa é a questão de fundo, que precisa atravessar currículos e cursos.

Luiz Carlos TRAVAGLIA⁴

Luiz Carlos Travaglia é licenciado em Letras em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia; mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou, ainda, estágio pós-doutoral em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é Professor Titular aposentado de Linguística e Língua Portuguesa e pesquisador do Instituto de Letras e Linguística

⁴ Site do professor: www.ileel.ufu.br/travaglia. E-mail: lctravaglia@ufu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/043691150907624>.

da Universidade Federal de Uberlândia. Foi professor de Ensino Fundamental e Médio por quase duas décadas. É autor dos seguintes livros: *O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão* (EDUFU, 1981); *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*, em coautoria com Maria Helena Santos Araújo e com Maria Teonila de Faria Alvim (EDUFU, 1984); *Texto e coerência*, em coautoria com Ingredore Grunfel Villaça Koch (Cortez Editora, 1989); *A coerência textual*, em coautoria com Ingredore Grunfel Villaça Koch (Editora Contexto, 1990); *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (Cortez Editora, 2009); *Gramática: ensino plural* (Cortez Editora, 2011); *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento* (Cortez Editora, 2013) e a coleção de livros didáticos *A aventura da linguagem* (IBEP – 1º a 5º anos; e *Dimensão* – 6º a 9º anos).

As questões propostas têm um escopo bastante amplo, todavia buscamos responder focando em alguns pontos básicos e fundamentais.

1. *Desde os anos finais da década de 1990, houve a publicação de diversos documentos regulamentadores de métodos e de conteúdos aplicados ao ensino das diferentes áreas do conhecimento nas salas de aula. Fazendo um balanço das propostas de tais documentos, quais são seus principais acertos e quais são os principais equívocos no que tange ao ensino de língua portuguesa?*

Do meu ponto de vista, o maior acerto de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de dezembro de 2017, foi buscar deslocar o foco do ensino de Língua Portuguesa para algo que tivesse mais significação para a vida das pessoas que passam pela escola independentemente de futura profissional, classe social, etc. O ensino de Língua Portuguesa, até a proposta desses documentos, era basicamente lexical e sintático numa perspectiva teórica, trabalhando com metalinguagem e com absoluto foco na variedade culta da língua que se baseava quase estritamente na linguagem urbana de prestígio em sua modalidade escrita, e que instituiu uma cultura do certo e errado em língua.

A proposta era que se passasse o foco para os textos, de variadas categorias (tipos/subtipos, gêneros e espécies)⁵ que seriam o centro do ensino de Língua Portuguesa. Isso era importante, porque, na realidade, as pessoas se comunicam por meio de textos em situações concretas de interação comunicativa e a escola

⁵ Cf. Travaglia [2003]/[2007], (2007a),(2007b), (2009), (2017), (2018).

deve, portanto, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Assim na página 65 da BNCC pode-se ler “Tal proposta (A dos PCNs) assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”.

A BNCC divide o trabalho em campos de atuação da linguagem a saber: a) campo da vida cotidiana; b) campo artístico-literário; c) campo da vida pública; d) campo das práticas de estudo e pesquisa; e) campo jornalístico midiático e ainda organiza o ensino em quatro áreas de atividades: a) leitura/escuta; b) escrita; c) oralidade; d) análise linguística/semiótica. Estes campos e áreas possibilitam uma organização do trabalho em sala de aula como uma espécie de guia.

O primeiro grande problema é que estes documentos não dizem como desenvolver, no dia a dia da sala de aula, os aspectos por eles propostos. Ou seja, na verdade, eles não contêm instruções metodológicas propriamente ditas. A BNCC especificou mais do que os PCNs o que deve ser ensinado, buscando dividir o objeto de ensino em competências e habilidades, organizando-os em campos de atuação e em áreas de habilidades específicas, mas parece falhar porque nem sempre distingue claramente entre competências (muito do que se lista como tal é, na verdade, habilidade ou pode ser visto como tal) e habilidades e, além disso, ao dividir as habilidades de uso da língua para a interação comunicativa, considerando-as nos campos, nem sempre se lembra de que muitas habilidades são comuns a todos os campos e as apresentam como particulares de um campo. É o caso, por exemplo, da habilidade de relacionar o recurso linguístico com o sentido que só aparece no campo jornalístico/midiático.

Embora a questão abranja apenas o que se fez a partir da década de 1990, importa lembrar a reforma proposta na década de 1970, nem que seja para registrar que sua inespecificidade determinou seu pouco ou nenhum efeito duradouro em sala de aula. A reforma de ensino proposta pela lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 transformou a disciplina “Língua Portuguesa” na disciplina “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, chamando a atenção, inclusive, para outras linguagens que não a verbal. Em seu artigo 4º, parágrafo 2º essa lei diz “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como **instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.**” Sem saber exatamente o que fazer, as escolas e livros didáticos, em muitos casos, trocaram a teoria morfológica e sintática tradicional que era ensinada metalinguisticamente por outra: a “Teoria da Comunicação” com os conceitos de emissor, recebedor, código, canal, mensagem, codificação e decodificação. Poucos trabalharam as

linguagens não verbais e em pouco tempo a questão da comunicação, como foi trabalhada, desapareceu. A ideia de comunicação era posta apenas por uma palavra no parágrafo segundo do artigo quarto da lei e não como interação comunicativa numa perspectiva discursiva e interacional como a Linguística define hoje, e foi adotada pelos PCNs e a BNCC, tornando tudo um pouco mais claro, pelo menos para os que conhecem tais propostas e os modelos teóricos que lhes dão base.

Portanto, o que se percebe é que a nova visão proposta para o trabalho com a Língua Portuguesa pouco mudou o trabalho concreto em sala de aula, principalmente por desconhecimento dos professores das novas teorias linguísticas e ainda o desconhecimento de como trabalhar com a língua em uma dimensão textual-discursiva que leva em conta as categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies) e seu funcionamento contextual em comunidades discursivas específicas. Os gêneros textuais funcionam como ferramentas que se deve dominar para uma efetiva e competente interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentido que são efetivados por meio das pistas e instruções de sentido dadas pelos recursos linguísticos em geral, em interação com um contexto de situação e contexto sócio-histórico-ideológico.

Pelo que dissemos, parece ficar evidente que os acertos desses documentos vêm de três pilares básicos: a)levar em conta as novas descobertas científicas da Linguística sobre a forma e funcionamento da língua; b) mostrar que ela interage com outras formas de linguagem; c) deixar claro que o grande fim da língua é a interação comunicativa por meio de textos de categorias distintas com ênfase nos gêneros. Isso tira o foco do ensino metalinguístico, sobretudo de fonologia, morfologia e sintaxe que acontecia nas escolas e que mantinha o ensino apenas nos níveis lexical e frasal, deixando de lado o mais importante: o nível textual. O grande equívoco foi não levar devidamente em conta se o professor estava ou não preparado para tal mudança.

2. Nesses vinte primeiros anos do século XXI, é possível afirmar que houve mudanças na prática de sala de aula em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?

Houve mudanças significativas, mas limitadas a alguns pontos e escolas do país, ou seja, as mudanças propostas por documentos oficiais e por inúmeros linguistas e linguistas aplicados não tiveram uma necessária e esperada amplitude, atingindo, como deveria, senão todas, pelo menos a maioria das escolas do país. Pode-se dizer que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofre com uma frequência prejudicial

de uma doença chamada “tradicionalite”, pois apesar de já se ter demonstrado que o ensino realizado até a década de 1980, não tem hoje uma pertinência para a vida diária dos usuários da língua ele não se modificado como deveria. A insistência em um ensino que tem como base principal a Nomenclatura Gramatical Brasileira, num ensino teórico e ainda o foco quase único nas variedades escrita e culta é evidente. Pouco se tem feito para que ele mude efetivamente. Um ensino mais pertinente para a vida das pessoas precisa considerar vários fatos como o acesso dos diferentes grupos sociais à escola e que o que dá valor para língua seja quem for que a use é a competência comunicativa e consequentemente a produção de sentido por meio de textos, os avanços dos meios de comunicação, as novas e múltiplas maneiras de aprender, o mundo atual como se configura, envolto em valores um tanto distintos dos anteriores. Felizmente as propostas estão feitas e as mudanças vêm acontecendo, embora, talvez, um pouco timidamente, face ao que se pode desejar.

3. Com base na sua experiência em encontros com professores da Educação Básica, pelo Brasil afora, o que tem chamado mais a sua atenção, em relação às dúvidas e às dificuldades dos professores?

Essencialmente o que se nota é o efeito do que foi chamado por mim de “tradicionalite”, que na verdade é um apego a uma zona de conforto para o trabalho, criada e consolidada em pelo menos dois séculos de trabalho para um público e para finalidades que hoje não fazem mais sentido. Mas esse apego à tradição tem razões importantes que é preciso considerar e trabalhar para sua remoção:

- A) A primeira é o estar em uma zona de conforto. Mudar significa reinventar, criar, agir sem tanta segurança. Tenho afirmado já em alguns momentos que na nossa área de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, como professores ou pesquisadores temos buscado muito estudar e pesquisar, como disse Toscani (2014) referindo-se à publicidade, para descobrir que rato gosta de queijo. Trabalhar teoricamente é muito mais confortável para professores e alunos. A forma dos exercícios e atividades é a mesma há mais de século, como mostram estudos de natureza histórica. Cria-se muito pouco algo que seja realmente novo. Mesmo com o advento da computação e da internet o que se vê muito é uma versão digital do que já existia. Por quê? Ainda se observa que mesmo a mídia quando aborda a questão do ensino em reportagens, entrevistas, etc. insiste em focar na visão tradicional de ensino de Língua Portuguesa centrada nos conceitos de “certo” e “errado” fundamentais no ensino tradicional e normativo



da língua. Tudo conflui para a permanência dessa visão que bloqueia em maior ou menor grau o incremento das propostas feitas a partir de 1990.

- B) A segunda grande causa para a dificuldade de mudar parece ser exatamente a dúvida, o não conhecimento do que é básico para implementar as recomendações das orientações oficiais. Os professores não sabem o que e como fazer, ou seja, não dispõem de uma metodologia própria para esse fim, apesar de alguns estudiosos das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada já terem feito propostas metodológicas capazes de lhes dar um norte nesse aspecto; também não conhecem bem os modelos e teorias que são a base para as propostas feitas essencialmente pelos PCNs e pela BNCC. Na sua formação a maioria dos professores não aprende ou aprende pouco sobre Linguística Textual (Incluídas aqui as propostas sobre categorias de texto: tipos/subtipos, gêneros e espécies), Teoria do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, Sociolinguística, Semântica, Estilística, entre outros campos de conhecimento linguístico. Como então fazer uma prática que os implica?

Nesse caso, creio que é preciso ensinar tais teorias e modelos para quem vai ser professor, mas se atendo àquilo que, nessas teorias todas, pode servir de referencial teórico para as atividades em sala de aula.

Portanto, o que se configura nas observações é que as dificuldades e dúvidas dos professores para implementar o que é proposto para o ensino de Língua Portuguesa advêm do desconhecimento ou do pouco conhecimento:

- a) de teorias e modelos de várias áreas de estudo relacionadas com esse ensino e que lhe dão base;
- b) das orientações oficiais, que quase sempre são pouco lidas e estudadas, sendo recebidas, com grande frequência, de segunda mão;
- c) de metodologias que permitem trabalhar de acordo com o que se tem advogado a partir da década de 1990.

Como se percebe, o professor precisa ter um amplo conhecimento para inovar o ensino de Língua Portuguesa. Conhecimento que advém de várias áreas: da Linguística, da Linguística Aplicada, da Pedagogia entre outros campos, já que ao trabalhar com outras linguagens o professor precisa também de conhecimentos sobre Informática, Publicidade, Artes em geral etc.. Todo esse conhecimento não é pouco. Talvez os membros da Academia pudessem gerar material instrucional que inclua as bases e exemplos práticos, para formar os professores nesse sentido.



4. Que balanço podemos fazer dos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras no Brasil? Eles articulam adequadamente conhecimentos teóricos e a prática docente, munindo os futuros professores com boas ferramentas de trabalho?

Até onde conheço, parece que essa articulação não é muito grande. Primeiro, pela força da tradição a que já nos referimos. Segundo, pelo fato de que os conhecimentos mais recentes sobre a língua (sua composição e funcionamento), quando são vistos nos Cursos de Letras, muitas vezes são vistos em disciplinas de Linguística e mesmo nas de Língua Portuguesa sem uma preocupação maior em ver o que das teorias e modelos pode ser usado na sala de aula e com que finalidade e de que modo, para desenvolver qual parte da competência comunicativa. Para que a articulação se desse de forma mais produtiva entre teoria e prática na formação de professores, acreditamos que seria preciso que, simultaneamente ao ensino teórico, os professores de cada disciplina se preocupassem com o conteúdo, mas também com como o professor vai trabalhar cada conhecimento nos Ensinos Fundamental e Médio e, ressaltamos mais uma vez, para que fim.

Assim o pensamento é que há um ensinar nos Cursos de Letras que não pensa muito o ensinar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e isso faz com que a articulação entre teoria e prática não seja adequada da forma que seria desejável. Já dissemos na questão anterior que os cursos precisam ensinar aos que vão ser professores, o que é essencial em cada área de conhecimento sobre a língua.

Ao desenvolver o conhecimento teórico, os professores dos Cursos de Letras de Licenciatura, formadores de professores de Língua Portuguesa, deveriam levantar, em cada campo (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Semântica Argumentativa, Pragmática, Estilística, Linguística do Texto, Análise da Conversação, Teoria do Discurso, Sociolinguística, etc.), um referencial teórico de base com todos os conhecimentos de cada área que o futuro professor não pode deixar de saber para trabalhar o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Tais conhecimentos podem e devem ser colhidos em todas as teorias e organizados de forma integrada, sem os choques epistemológicos entre os parâmetros e fundamentos das diferentes teorias. Muitos podem achar que um referencial estabelecido dessa forma, com contribuição de diferentes teorias e modelos, é inviável, mas a prática tem mostrado que não.

Vejamos uma pequena ilustração. Na **fonologia**, é preciso que o professor saiba, por exemplo, a classificação articulatória dos fonemas. Mas isso não é suficiente, se ele não souber que, nos textos, mesmo os fonemas em si, vão funcionar como pistas e instruções de sentido. É o caso quando o alongamento de fonemas sugere uma intensidade como em (1) em que o calor do dia aumenta

muito na sua expressão tendo em vista o alongamento de e. A Estilística ensina que por meio de vários fenômenos como a *correspondência sonora* e a *transferência sonora* podemos expressar ou reforçar sentidos ou criar efeitos que não podem ser desconsiderados se quer uma competência de compreensão que seja mais profunda e, por vezes, ciente de fatores estéticos. Na *correspondência sonora* o som das palavras sugere o som daquilo de que se fala no texto. Pode-se incluir aqui a onomatopeia que é um caso, em que o fonológico e o lexical se associam na imitação ou sugestão de sons e ruídos. Já a *transferência sonora* ocorre quando os sons do texto sugerem uma atmosfera, geralmente emocional, de tristeza, alegria, raiva etc.. É um recurso com efeito semelhante ao da música em filmes. Pode-se ver um exemplo de correspondência sonora em (2), em que os sons oclusivos em destaque sugerem ou imitam o som dos passos pesados. Ainda no campo do som vemos que na fala a altura, a velocidade de elocução e o escandir de sílabas (No exemplo 3 as sílabas escandidas indicam uma intensidade do estado a que não se pode escapar) afetam o sentido dos textos. Assim não basta falar na existência de elementos suprasegmentais. Em (4), embora se tenha sempre a mesma sequência linguística, dependendo de onde se coloca a ênfase entonacional por meio de um tom de voz mais alto (Aqui negritamos para identificar onde está o foco em cada texto, mas isso não produz na escrita o mesmo efeito do tom de voz mais alto na fala), temos quatro textos diferentes. É uma aplicação da questão do foco, cujo conhecimento teórico puro e simples não dirá do seu efeito nos textos, fazendo com que uma mesma sequência linguística possa ser usada como pelo menos quatro textos diferentes, que só podem ser utilizados em situações distintas. Assim (4a) é um texto que será usado para responder à questão “O que seu pai comprou?”. Ou seja, essa é a informação nova do texto, pois já se sabe que o pai comprou algo. Há também um efeito de sentido de seleção, pois há outras coisas que poderiam ter sido compradas e o texto diz exatamente o que foi comprado. Se a ênfase ou foco fosse apenas em “um” como em (4b), estar-se-ia informando que o pai comprou apenas um e não dois ou mais carros, ou seja, os interlocutores já sabem que o pai de X comprou carro. A questão em foco é quantos carros foram comprados pelo pai. Já o texto (4c) informa quem comprou um carro. Sabe-se que alguém comprou carro. Quem? Foi meu pai, não meu irmão, nem meu tio, nem Antônio, meu amigo, etc. Finalmente o texto (4d) tem a ver com o que o pai fez com o carro: comprou, não vendeu, emprestou, pintou, customizou etc..

Como se pode perceber, um simples conhecimento e consequente ensino apenas teórico e classificatório não vai levar o aluno dos Ensinos Fundamental e Médio a perceber as variações de sentido possíveis graças a um determinado recurso da língua. Em consequência o aluno terá muita dificuldade em desenvolver sua competência comunicativa, sua capacidade de produzir e compreender textos em situações concretas de interação comunicativa, realizada em um dado contexto.

- 1) O dia estava **queeeeente** como nunca se vira!
- 2) Passos pesados pelo pavimento. Monstros?
- 3) Tudo o que você fez está tendo consequências e agora você está **per-di-da**.
- 4) a- Meu pai comprou **um carro**.
b- Meu pai comprou **um** carro.
c **Meu pai** comprou um carro.
d- Meu pai **comprou** um carro.

Na verdade, temos sugerido que um bom caminho para a articulação entre o conhecimento teórico sobre a língua e uma metodologia de ensino que realmente escape da prisão imposta pela tradição, pela comodidade em que nos instalamos e pelo desconhecimento é sempre discutir como cada tipo de recurso da língua e cada tipo de recurso funciona nos textos como pistas e instruções de sentido.

Se dissemos que os projetos pedagógicos dos Cursos de Letras de formação de professores de Língua Portuguesa ainda não conseguem fazer uma efetiva da articulação entre teoria e prática, achamos que é obrigação apontar um caminho que pode ser ou não o melhor, mas que leva a pensar em modificações pertinentes e concretas para esse fim. O pensamento é que se as disciplinas articulam recursos linguísticos estudados com suas possibilidades significativas as disciplinas metodológicas dos cursos poderão mostrar um caminho capaz de levar o ensino de Língua Portuguesa à consecução de seus objetivos. Como sempre, apontamos o desenvolvimento da competência comunicativa como o objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa (e mesmo de qualquer outra língua). Se acreditarmos que o objetivo é outro, tudo muda. Esperamos ter delineado o caminho para a articulação de que se trata aqui.

Maria Teresa TEDESCO⁶

Maria Teresa Tedesco Villardo Abreu, conhecida no meioacadêmico como Maria Teresa Tedesco, é mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou, ainda, estágio pós-doutoral na Universidade de Colônia. Atua como docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde 1985, no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira; e, desde 2003, no Instituto de Letras, tanto nos cursos de Graduação quanto nos de Pós-graduação *stricto sensu*. Desde 2014, é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa,

⁶ E-mail: teresatedesco@uol.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>



atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, uso e descrição da Língua Portuguesa, avaliações em larga escala. Tem experiência em diferentes bancas examinadoras, em processos seletivos e redação. Tem vários artigos e livros publicados.

1. *Desde os anos finais da década de 1990, houve a publicação de diversos documentos regulamentadores de métodos e de conteúdos aplicados ao ensino das diferentes áreas do conhecimento nas salas de aula. Fazendo um balanço das propostas de tais documentos, quais são seus principais acertos e quais são os principais equívocos no que tange ao ensino de língua portuguesa?*

Os documentos publicados, a partir dos anos finais da década de 1990, trouxeram muitas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Sem dúvida, a primeira grande contribuição foi o tratamento dado ao texto, visto como uma unidade substancial da língua. Com isto, passa-se a ter um novo olhar para os constituintes da língua, o que vai impactar fortemente na concepção de gramática. Ao mesmo tempo em que este representou, a meu ver, um grande avanço, ainda, hoje, precisa ser discutido este ensino de gramática em seu amplo espectro. Logo, ainda temos, infelizmente, uma discussão inicial sobre o que é ensinar língua portuguesa, já que é vigente a forte associação entre ensino de Língua e ensino de gramática. Pior do que isto é a discussão se devemos ou não ensinar gramática, o que, a meu ver, constitui-se em grande atraso para o fazer da sala de aula. Não é possível estudar uma língua sem a sua gramática. A questão é como ensinar gramática, em primeira instância. Antes disso, porém, é preciso ter clareza para que gramática ensinar. Que conceito de gramática temos. Por fim, não se pode negar que há, ainda, conceitos nebulosos e equivocados nos referidos documentos. Não menos importante é registrar que o ensino da produção escrita, ainda, está (é) deixado em segundo plano. Portanto, temos muito a avançar no que tange ao que é “ensinar português”.

2. *Nesses vinte primeiros anos do século XXI, é possível afirmar que houve mudanças na prática de sala de aula em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?*

Sim e não. Sim, porque é inequívoca a presença do texto em sala de aula. Não, porque, ainda, o texto se constitui em mera extração de informações, deixando de ser visto como central das práticas discursivas sociais.



3. Com base na sua experiência em encontros com professores da Educação Básica, pelo Brasil afora, o que tem chamado mais a sua atenção, em relação às dúvidas e às dificuldades dos professores?

As dúvidas dos docentes estão centradas / concentradas em “O como trabalhar em sala de aula”, “O como avaliar os textos e os alunos.” Há muitos documentos. (Os PCN, ainda, não foram entendidos e já temos a BNCC) sem, de fato, uma orientação do professor para a Prática. Não bastam cursos de formação. É preciso ter efetivas propostas teórico-metodológicas para que o professor possa escolher o que lhe convém para sua prática de sala de aula. É preciso investir em formação / habilitar os docentes em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. As Secretarias Municipais e Estaduais não podem ter projetos políticos partidários. Tem de haver, de fato, projetos políticos pedagógicos. Deve-se ter consciência de que não há uma única forma de ensinar.

4. Que balanço podemos fazer dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras no Brasil? Eles articulam adequadamente conhecimentos teóricos e a prática docente, munindo os futuros professores com boas ferramentas de trabalho?

Parcialmente, sim. Há um conjunto de medidas, necessidades que não são comportados, apenas, nos Cursos de Letras. Os estágios são fundamentais. Neste sentido, os Colégios de Aplicação têm uma forte influência na formação dos docentes. Professores que tenham, de fato, vasta experiência na escola Básica são essenciais para esta formação. Não se pode pensar em prática de sala de aula básica, apenas, teorizando nos bancos dos Cursos de Letras. Ali, a base teórica é essencial, mas esta precisa estar engajada em uma visão centrada, de fato, em metodologias de ensino (não para inglês ver), pois devemos ter consciência de que não existe uma única forma (fórmula mágica) para ensinar.

ClecioBUNZEN

Clecio dos Santos Bunzen Júnior, conhecido no meio acadêmico como ClecioBunzen, é formado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco; e mestre em doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Realiza, ainda, durante os anos de 2019 e 2020, um estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, investigando os textos literários

em livros didáticos do Ensino Médio do Brasil e de Portugal. Suas pesquisas voltam-se para compreensão da história do ensino de língua materna ou língua primeira (L1) no contexto brasileiro, especialmente sobre o processo de produção, organização e usos dos livros didáticos de língua portuguesa para Educação Básica e Ensino Médio. Recentemente, seus interesses voltam-se para o campo da educação literária, especialmente para a leitura literária na escola e nas bibliotecas. Tem experiência na Educação Básica pública e privada, assim como em cursos de formação continuada de professores da Educação Infantil ao Ensino Médio.

1. Desde os anos finais da década de 1990, houve a publicação de diversos documentos regulamentadores de métodos e de conteúdos aplicados ao ensino das diferentes áreas do conhecimento nas salas de aula. Fazendo um balanço das propostas de tais documentos, quais são seus principais acertos e quais são os principais equívocos no que tange ao ensino de língua portuguesa?

De fato, temos uma peculiaridade no contexto brasileiro: uma grande quantidade de propostas curriculares. Os estados e municípios podem construir suas propostas curriculares (documentos regulamentadores) para o ensino de L1⁷, assim como o Ministério da Educação pode publicar parâmetros e orientações curriculares. Por tal razão, fica difícil responder quais os acertos e os equívocos de **todas as propostas curriculares** para o ensino público federal, municipal e estadual. No entanto, se levo em consideração apenas os parâmetros curriculares e as orientações nacionais publicados entre 1997 e 2008 (antes da BNCC), posso dizer que os principais acertos são: (a) apontar para uma concepção de língua e de linguagem mais relacionada com as práticas sociais e os usos sociais; (b) assumir um trabalho didático mais voltado para análises do texto e dos elementos da textualidade; (c) indicar a possibilidade de assumir os gêneros como possíveis organizadores dos currículos de L1; (d) apostar em uma discussão sobre o ensino de aspectos gramaticais e sua relação com o texto e os gêneros; (e) induzir um ensino mais reflexivo e consciente sobre a língua enquanto sistema, utilizando normalmente o conceito de “análise linguística” para chamar atenção do processo “natural” e “aprendido” de **refletir** sobre os usos linguísticos em enunciados concretos; (f) induzir um trabalho didático com a produção textual escrita para além da redação escolar, da tipologia escolar clássica (narração, descrição, dissertação); (g) procurar relacionar, uma proposta metodológica sociointeracionista em que haja maior integração entre o trabalho de leitura e produção textual, com atividades e tarefas de **reflexão consciente** sobre a língua e as múltiplas linguagens.

⁷ L1 aqui refere-se ao conceito de “língua primeira”.

O principal equívoco parece ser ainda uma crença de que tais discursos oficiais e programas curriculares oficiais “impactam” ou “alteram substancialmente” o **currículo do cotidiano escolar e dos cursos de formação docente**. Podemos ter excelentes discussões e acertos nos documentos curriculares oficiais, mas práticas escolares, materiais didáticos e propostas pedagógicas dos cursos de Letras (Licenciatura) bem distantes de tais discursos. Para exemplificar, podemos indicar a dificuldades dos professores de se afastarem da perspectiva nacionalista e historicista para trabalhar com a literatura. Apesar de os PCNEM (1999) e das OCNEM (2008) indicarem outras possibilidades, o foco no autor e na estética literária ainda é mais comum do que o trabalho com a mediação e recepção dos textos singulares e de obras específicas. O leitor – jovem e criança – ainda não é central no ensino de literatura. Outro equívoco que observo é ainda uma certa fragilidade para discutir a formação do leitor literário nos anos iniciais e anos finais, com raras reflexões sobre o trabalho com a literatura infantil e juvenil. Tal lacuna abre espaço para uma falta de indução de uso do acervo das bibliotecas escolares e públicas, assim como do próprio trabalho com bibliotecas de turma, clubes de leitura e outras possibilidades.

2. *Nesses vinte primeiros anos do século XXI, é possível afirmar que houve mudanças na prática de sala de aula em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?*

Como indiquei na resposta anterior, torna-se muito difícil fazer qualquer tipo de generalização sobre o quinto maior país do mundo, com várias propostas curriculares em trânsito (municipais, estaduais e federais), além da clássica divisão social entre: **escolas privadas** (de elite e de bairro) e **as escolas públicas (federais, municipais e estaduais)**. De todo modo, há movimentos de mudança nas salas de aula e também de resistências, de permanências e rupturas. Como professor de unidades curriculares de estágio, posso indicar que é possível perceber algumas mudanças mais gerais, tais como: (i) uma maior abertura para o trabalho com o **texto** na sala de aula; (ii) uma concepção de leitura mais ampla, levando em consideração **aspectos cognitivos** (conhecimentos prévios, inferências) ou **aspectos textuais e alguns discursivos** (aspectos da referênciação e da intertextualidade); (iii) uma exploração de **temas sociais e culturais** mais relevantes para os jovens e as crianças; (iv) a contemplação de alguns **gêneros nas aulas**, especialmente os jornalísticos e literários.

No entanto, tais mudanças estão sempre em tensão com a tradição escolar, com as crenças sobre o que é ensinar língua portuguesa na escola e as avaliações externas. Assim, por exemplo, a proposta de redação do ENEM parece impedir um trabalho pedagógico que implique em maiores mudanças no âmbito do ensino da produção

textual escrita e da própria argumentação. Poderíamos ter mudanças voltadas para o ensino da argumentação, trabalhando as cinco competências do ENEM (e outras!!!) em diversos gêneros: cartas do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião, ensaios críticos, editoriais, fóruns etc.. No entanto, o próprio Estado-Pedagogo não permite muito tal movimento, pois acaba avaliando os jovens com um gênero bastante uniforme, estático e com circulação restrita no universo da certificação da escolarização. A não indicação de obras para leitura pode também ter o efeito colateral de não se ler nada (ou muito pouco...), pois pouco será cobrado ou discutido em tais exames. Então, naturalizamos a saída dos jovens do Ensino Médio sem conhecimento de algumas obras literárias escolhidas pelos profissionais e pelos próprios estudantes. Parece-me sempre que chegamos aos textos, mas não às obras de fato.

Vejo ainda poucas mudanças em relação ao ensino de gramática, pois necessitariamos de uma excelente formação inicial para que houvesse um trabalho interdisciplinar entre as teorias gramaticais e os usos da língua em diferentes textos. Então, as aulas de “complemento nominal” ou de “orações subordinadas”, por exemplo, parecem continuar sem grandes mudanças, pois o discurso oficial de partir sempre do “texto” causou uma dificuldade didática enorme. Tal deslocamento metodológico exige um profissional que precisa ter competências para **mobilizar**, ao mesmo tempo, saberes gramaticais e textuais-discursivos no intuito de **sistematizar** as descobertas/dúvidas/achados com crianças e jovens. Esse ensino mais visível e explícito implica um grande domínio de como (re)construir conceitos linguísticos na sala de aula, fazer pesquisa sobre os usos e mobilizar uma certa metalinguagem. Desta forma, as mudanças nas aulas de gramática parecem mais lentas e, apesar de termos uma maior descrição da gramática do português brasileiro e dos usos, a formação inicial, os concursos para professores e os materiais didáticos ainda são conservadores. A maior mudança parece ser usar um exemplar de um texto (uma tira, por exemplo) para estudar determinada classe de palavra ou regra morfossintática.

No entanto, isso não significa que não haja professores e professoras procurando caminhos diferentes para o trabalho com os mais diversos fenômenos linguísticos nas aulas. As mudanças e as permanências fazem parte do nosso próprio processo de desenvolvimento profissional e não podem ser generalizadas para um país continental, com profissionais que têm um trabalho prescrito por diferentes secretarias de educação ou empresas.

3. *Com base na sua experiência em encontros com professores da Educação Básica, pelo Brasil afora, o que tem chamado mais a sua atenção, em relação às dúvidas e às dificuldades dos professores?*

Percebo várias dúvidas sobre o processo de alfabetização, pois, de fato, como diz Magda Soares, é um processo multifacetado e que exige um(a) profissional que tenha domínio de várias questões. Só no âmbito da **faceta linguística**, essencial para o processo de alfabetização, a professora precisa ter domínio de como desenvolver a consciência fonológica, morfológica e sintática com crianças pequenas. Então, esse trabalho de alfabetizar crianças heterogêneas, com diversos conhecimentos sobre a língua fora da escola, parece ser ainda uma grande dúvida. A política nacional de alfabetização (PNA, 2019) é bastante frágil e não leva em consideração as dúvidas e as dificuldades das professoras alfabetizadoras nos diferentes contextos brasileiros. Então, eu diria que o mais me chama atenção é perceber que há crianças não alfabetizadas no sexto ano ou no sétimo ano, mas também pouca discussão nos cursos de letras e de pedagogia sobre a complexidade de tal processo.

Outra dificuldade envolve o trabalho com a produção textual escrita, pois também revela um saber-fazer procedural com um olhar para diferentes aspectos da textualização (pontuação, por exemplo), da normatização (ortografia, por exemplo). Como orientar, como planejar aulas e como mediar a reescrita e a correção dos textos são ainda dúvidas que percebo em várias redes municipais e estaduais. Ainda âmbito da produção textual, trabalho mais organizado com a oralidade (em diferentes dimensões) também se revela frágil e complicado, uma vez que exige a seleção de materiais adequados e um olhar para quais fenômenos serão explorados com crianças e jovens. Trabalhar com oralidade não é apenas fazer com que os(as) estudantes falem, mas planejar ações didáticas para que os(as) estudantes reflitam sobre algo que já fazem *o tempo todo* em *vários espaços sociais*. Fazer com que os aprendentes se “afastem” para refletir sobre aspectos da oralidade não é fácil, assim como avaliar tal processo de aprendizagem. Aliás, a avaliação é uma outra dificuldade do professor de língua materna tanto nas atividades de leitura, de produção textual ou ao explorar aspectos dos conhecimentos linguísticos e textuais. Infelizmente, aos termos dificuldades em avaliar, corremos um sério risco de não saber o que escolher para ensinar. Ensinamos o que os aprendentes já sabem ou conteúdos que não ajudam a provocar deslocamentos e consciências sobre a língua.

No entanto, muitas impossibilidades e dificuldades indicam também as péssimas condições de trabalho para estudar e planejar aulas de forma adequada. Nem todas as redes de ensino contam com uma boa equipe para auxiliar os(as) professoras na produção das aulas. Tive a oportunidade de trabalhar e conhecer várias secretarias de educação, e percebi que existe ainda um foco grande na **prescrição e na vigilância do trabalho docente** nas escolas. Muitas formações das secretarias municipais e estaduais (reproduzindo o modelo de formação universitário) procuram dialogar apenas com o discurso oficial curricular e se distanciam das dificuldades reais da sala de aula. Por exemplo, como trabalhar

com crianças que não leem e escrevem no sexto ano? Ou como trabalhar com os textos literários com as bibliotecas escolares fechadas ou cheias de caixas de livros didáticos? Como avaliar a produção oral dos meus alunos da educação de jovens e adultos? Como ensinar pontuação a crianças do quinto ano? Como ir além do trabalho nacionalista nas aulas de literatura e explorar autores(as) da América Latina e da África? Como montar uma biblioteca de sala para retirar os livros das caixas do antigo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)? Como potencializar o trabalho didático usando os livros didáticos escolhidos pelas escolas?

4. Que balanço podemos fazer dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras no Brasil? Eles articulam adequadamente conhecimentos teóricos e a prática docente, munindo os futuros professores com boas ferramentas de trabalho?

Essa pergunta também é bastante ampla, pois temos vários cursos de Letras em universidades públicas e privadas, assim como em faculdades. Além disso, há cursos na modalidade presencial, semipresencial e a distância. De forma geral, tenho percebido que existe historicamente uma grande dificuldade dos projetos pedagógicos de tais cursos articularem conhecimentos teóricos e conhecimentos da profissão docente, da práxis da sala de aula e da gestão escolar. Possivelmente, tais dificuldades surgem da falta de discussão sobre as identidades dos cursos de licenciaturas no geral e da velha questão de acreditar que as unidades curriculares de cursos de bacharelados com algumas disciplinas pedagógicas já formariam um bom profissional. Na realidade, conheço poucos cursos no Brasil que conseguem articular adequadamente tais conhecimentos sem cair na dicotomia “teoria” x “prática” ou achar que pensar a dimensão “prática” é apenas refletir sobre questões de sala de aula. Na realidade, tanto os conceitos de “prática” quanto de “teoria” são usados de forma bem equivocadas na minha opinião. Uma aula de teoria de literatura, por exemplo, que possa auxiliar o profissional a ampliar seus repertórios de leitura literária e a escolher obras literárias para jovens e crianças seria muito bem-vinda. Assim como aulas em que alterassem o modo de ler os textos literários apreendidos na escola. Se queremos valorizar a recepção do texto pelas crianças e jovens e leitura subjetiva, por exemplo, poderíamos ter espaços de leitura literária nos cursos de formação de diferentes formas e maneiras.

Fazer isso, na minha opinião, não implica deixar de ler teorias ou o discurso falacioso de que professor não precisa de teorias. Pelo contrário, precisamos superar tal dicotomia e pensar formas de articulação de diversos saberes e conhecimentos, sem uma ordem pré-definida ou apenas nos modelos de disciplinas acadêmicas. Diferentes teorias no campo das Ciências Humanas discutem a leitura no âmbito da

Sociologia, da História, da Filosofia, da Antropologia, da Psicologia, da Linguística e da Teoria Literária, por exemplo. Costumo chamar atenção para dois aspectos da relação pedagógica: (a) a profissão docente exige que o profissional domine diferentes teorias e de diferentes campos do conhecimento; (b) a seleção de quais teorias e como elas serão apresentadas para o(a) professor(a) em formação é uma questão política, visto ser sempre uma decisão curricular.

No entanto, parece-me que há um grande distanciamento das discussões que ocorrem no âmbito das disciplinas acadêmicas e as tensões, aspectos e problematizações do campo do trabalho docente. Há vários estudos no Brasil que mostram tal distanciamento, assim como a falta de articulação dos centros de educação e os departamentos de Letras para construção de um curso de licenciatura mais dinâmico. Sempre acho que um curso de licenciatura teria que ser mais aberto, ousado e dinâmico, pois estamos lidando com profissionais que irão lidar com situações complexas no seu cotidiano de trabalho (violência, racismo, proibições, fascismo, assédio, desigualdade social, etc.) e com conhecimentos complexos de serem ensinados e sistematizados de forma organizada, sistemática e bem avaliada como alguns, como eu, acredita que é possível fazer. Então, posso finalizar dizendo que **há sinais de mudanças no discurso oficial** como podemos ver nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2002 e 2015, existem algumas mudanças em alguns cursos de Letras nas diferentes regiões e cenários; entretanto, **há muito mais desafios e polêmicas em torno de como fabricar e reconstruir cursos de licenciatura em Letras** que consiga dar uma formação humanística de qualidade no campo das Ciências Humanas, com um aprofundamento teórico-metodológico em áreas específicas para sua formação enquanto sujeito do ensino superior e possível professor de língua materna e/ou estrangeira.

Márcia MENDONÇA⁸

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, conhecida no meio acadêmico como Marcia Mendonça, é graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; e mestre e doutora em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (área de língua materna). Centra suas pesquisas em (multi)letramentos, letramentos do mundo do trabalho, ensino-aprendizagem de língua materna, materiais didáticos, organização curricular, análise linguística e formação de professores. Realiza

⁸ E-mail: mendmar@unicamp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874832865732039>

assessorias a instituições de ensino, ONGs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos. Coordena, com Marcos Lopes, o Programa PIBID Letras da Universidade Estadual de Campinas, iniciado em 2018, e lidera o grupo de Pesquisa MELP ([Multi]Letramentos e ensino de língua portuguesa), certificado pelo CNPQ. É Coordenadora Acadêmica da COMVEST (UNICAMP), sendo responsável pela supervisão de bancas do vestibular desta universidade.

1. *Desde os anos finais da década de 1990, houve a publicação de diversos documentos regulamentadores de métodos e de conteúdos aplicados ao ensino das diferentes áreas do conhecimento nas salas de aula. Fazendo um balanço das propostas de tais documentos, quais são seus principais acertos e quais são os principais equívocos no que tange ao ensino de língua portuguesa?*

Podemos mencionar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998, como um marco temporal que reuniu um conjunto de princípios teóricos - e alguma discussão metodológica - pertinentes ao trabalho com língua portuguesa na escola. Não se trata de um documento com novidades absolutas, mas sinaliza para o acúmulo de discussão que veio se consolidando ao longo da década de 1980 e início da década de 1990 na área. No entanto, do ponto de vista da prescrição curricular, os PCN consolidaram, acertadamente, pilares que se mantêm até hoje centrais no trabalho com língua Portuguesa na escola: a) a leitura como eixo de ensino principal, da qual derivam os demais; b) o texto como unidade de ensino; c) os gêneros como objetos de ensino; d) o trabalho consistente com a variação linguística; e) o combate ao preconceito linguístico e f) a interrelação entre os eixos de ensino: o de uso (práticas de linguagem) e o de reflexão sobre o uso (práticas de análise linguística/ reflexão sobre a linguagem).

O mais recente documento curricular, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de caráter obrigatório, atualiza uma série desses princípios, mas traz com muita ênfase a questão dos novos e multiletramentos, ou seja, as práticas de letramento digitais, considerando as mídias, gêneros e culturas envolvidas.

Pode-se perceber, no entanto, que ainda falta uma maior clareza quanto às práticas de reflexão sobre a linguagem, que permanecem ainda numa espécie de “entrelugar”, oscilando entre a tradição de ensino das classes gramaticais, funções sintáticas e norma padrão e também de aspectos da textualidade (coesão), mas já com outro pé em processos mais discursivos, como a modalização e a referenciação. Penso que ainda carecem de maior explicitude quanto a o que ensinar e, especialmente, como certos tópicos devem estar profundamente entrelaçados: concordância verbal, categoria sujeito e processos de topicalização, para dar um exemplo. No que tange

à variação linguística, falta-nos ousadia, tanto nos documentos oficiais, quanto nas salas de aula, para assumir a diversidade linguística brasileira como objeto privilegiado de ensino, numa perspectiva decolonial de educação linguística.

2. *Nesses vinte primeiros anos do século XXI, é possível afirmar que houve mudanças na prática de sala de aula em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?*

Apesar de muitos contextos e práticas de ensino de português nos dizerem que não houve mudanças significativas, eu acredito que houve mudanças sim, embora elas não estejam generalizadas ainda. Em primeiro lugar, já existe uma compreensão consolidada de que a leitura é o centro das práticas de linguagem, a partir da qual as outras práticas de linguagem derivam. Creio estar se consolidando a percepção consensual de que as práticas de recepção ativa e produção de textos e discursos – ler, observar, ouvir, escrever, falar e criar textos verbais e multimodais – para produzir sentidos (“*meaning making*”) a partir do mundo e com o mundo deveriam ser prioritárias nas aulas de português. O trabalho meramente formal com a linguagem – análises sintáticas morfológicas – deixou de ser prioritário para a maioria dos professores, embora ainda ocupe boa parte das aulas de português.

O trabalho com gêneros do discurso (ou *gêneros textuais*, a depender da filiação teórica) também se consolidou na escola. A perspectiva de abordagem que predomina, no entanto, é a da formalização dos gêneros: encontrar as características, nomeá-los, dizer quem são os interlocutores, onde circula, etc. E isso é realizado, muitas vezes, em detrimento da compreensão sobre *como* e, principalmente, *por que*, os gêneros surgem, se consolidam, se organizam de certa maneira (ou de muitas maneiras), mobilizam recursos linguísticos para concretizar, social e historicamente, objetivos discursivos que põem em circulação e em disputa ideológicas, relações de poder, informações, tudo isso em uma dada esfera social.

Vejo que a era dos objetos de *aprendizagem* – textos, imagens, canções, etc., digitais ou não, que podem ser (re)utilizadas durante o aprendizado suportado por tecnologias – chegou para ficar. Diversificaram-se os objetos de leitura, estando cada vez mais presentes, por exemplo, vídeos, mas não aqueles vídeos pedagógicos dos anos 1980, e sim vídeos disponibilizados na internet, produzidos pelos mais diferentes atores sociais, com diferentes objetivos comunicativos e sem a finalidade primeira de ensinar. Transformam-se, pela ação didática, em objetos de aprendizagem, do mesmo modo que memes, postagens, comentários, sites, páginas etc.

Além de objetos de aprendizagem, os professores têm buscado utilizar plataformas digitais com diferentes objetivos. Isso vai desde a simples sedução tecnológica das crianças e dos adolescentes (“usar o que eles usam”, “trazer para a sala de aula os que eles gostam”) e chega ao princípio de que é necessário educar para os novos multiletramentos se quisermos formar sujeitos que se apropriem das semioses utilizadas contemporaneamente, da hipermídia, de modo que possam se inserir em práticas de letramento digitais com autonomia e capacidade crítica.

Outra mudança que pode parecer positiva, mas me preocupa bastante é o aparente abandono, em muitas salas de aula, de um trabalho sistemático e consistente com o eixo da reflexão sobre a linguagem. Sem a gramática normativa e as estruturas linguísticas como objetos de ensino privilegiados, restou uma lacuna em relação a este eixo de ensino. Um não-lugar, me parece. Isso pode ter relação com a ausência de subsídios e de formação consistente quanto a *o que* se deveria ensinar, se não apenas e prioritariamente análises morfossintáticas ou casos de regência e regras de concordância; a *como* ensinar o que se pretende – que metodologias podem ser mais produtivas que a aula expositiva?; a *quanto* ensinar de certo tópico (qual o nível de aprofundamento e de sistematização dos objetos de ensino); e a *quando* ensinar ao longo dos anos escolares, se for o caso de existir uma progressão fixa (isso pode inclusive não existir).

3. Com base na sua experiência em encontros com professores da Educação Básica, pelo Brasil afora, o que tem chamado mais a sua atenção, em relação às dúvidas e às dificuldades dos professores?

Há dificuldades que são recorrentes e dizem respeito aos desafios e problemas contemporâneos da educação básica em geral – desengajamento dos alunos, indisciplina, precarização das condições de trabalho, inclusive salarial, falta de estrutura nas escolas, desprestígio social da profissão etc.

Mas há também uma grande angústia quanto ao trabalho com tecnologias na sala de aula, especialmente porque os alunos demonstram um domínio muito maior que os professores nessa área. Isso nos aponta que ainda predomina a perspectiva de que o professor deve ser o “detentor” de informações e mesmo de conhecimentos, quando sabemos que isso se modificou bastante com o advento das TDIC (tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), as quais permitem, em tese, acessar um universo de informações disponibilizadas na web, de forma ubíqua gratuita. Assim, não deveria ser tão assustadora a diferença de habilidades e conhecimentos relativos às práticas de letramento digital. Mas, para além disso,

destaco o fato de que não bastaria dominar os novos e multiletramentos para efetivar um trabalho consistente e relevante com as tecnologias na área da linguagem, no contexto da educação básica. É importante que venham a desempenhar o papel de produtor e de avaliador de produções multimodais veiculadas nas mídias digitais, mas numa perspectiva crítica, protagonista, realizando curadorias colaborativas, compartilhando conteúdos, entre outras práticas culturais digitais.

O trabalho com a produção de textos continua esbarrando no fator tempo: a carga horária do professor brasileiro, que recobre dois ou três turnos, muitas vezes em diferentes escolas, dificulta muitíssimo explorar a escrita na escola, se considerarmos a necessidade de avaliar os textos dos alunos e de mediar a reescrita com eles. O que acaba acontecendo é que a produção simplesmente não acontece ou ocorre muito eventualmente no cotidiano escolar.

Outra preocupação constante da fala de muitos professores é a necessidade de trabalharem com gramática em uma perspectiva não tradicional, ou seja, não exclusivamente normativa ou com foco apenas na nomenclatura. Mas eles alegam não saber muito bem como fazer nem ter onde buscar subsídios metodológicos. O que parece vermos aqui é a consolidação da demanda por outras práticas no eixo da reflexão sobre a linguagem, mas uma solidão pedagógica por parte do professor, justamente porque ainda faltam obras mais sistemáticas – não artigos acadêmicos, mas obras destinadas a professores - que detalhem um novo currículo para esse eixo de ensino. Falta ainda um modelo de formação tutorial, em que equipes de especialistas, estagiários e licenciandos pudessem atuar junto com o professor ao longo do ano. Sem isso, após eventos de formação que até podem ser produtivos, o professor fica sem apoio para desenvolver seu trabalho com as eventuais mudanças decididas.

Por último, poderia mencionar os desafios de trabalhar com projetos na escola. Isso acontece porque o trabalho com projetos exige um planejamento detalhado de médio prazo que conviva com uma flexibilidade de adaptação constante ao longo das etapas. Vale destacar que alguns projetos propostos exigem um tempo pedagógico que não se encaixa nas aulas convencionais, o que dificulta o trabalho do professor.

4. *Que balanço podemos fazer dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras no Brasil? Eles articulam adequadamente conhecimentos teóricos e a prática docente, munindo os futuros professores com boas ferramentas de trabalho?*

Há ainda muito a fazer nessa direção. Boa parte das instituições permaneceu atrelada ao modelo “3 + 1” para as licenciaturas: 3 anos de formação teórica e 1 ano de formação “pedagógica”, este geralmente restrito aos estágios curriculares, num arremedo de formação que supostamente contemplaria a formação docente. Na verdade, tal modelo desconsidera a complexidade e a especificidade da formação docente, que não pode ser contemplada por um modelo de pura “adjunção” de perspectivas teórica e metodológica. Sabemos que a formação docente implica uma abordagem integrada, e ao longo de todo o percurso de graduação, de questões relevantes, tais como didatização de objetos de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação, tudo isso relacionado com temas cruciais para a atuação dos professores na área de linguagem nas escolas brasileiras, tais como identidades juvenis, letramentos, multiletramentos, novos letramentos, formação de leitores, papel da literatura, interface entre tecnologias e linguagens, entre outras questões.

Ainda assim, podemos mencionar que os avanços nos marcos regulatórios para o funcionamento desses cursos (por exemplo, Diretrizes Nacionais, com respectivas portarias e pareceres) têm induzido mudanças positivas, como é papel das políticas públicas. Tais mudanças envolvem não só a associação entre teoria e prática (e isso, muitas vezes, é apresentado como mero ajuste de ementas e de programas de disciplinas), mas também repensar o que significa formar um professor para esta área de conhecimento no contexto educacional brasileiro, considerando a legislação, os documentos curriculares e os desafios e demandas centrais das salas de aula. E vale lembrar que as modificações trazidas pela legislação, se interpretadas inteligentemente, com a amplitude permitida por esses documentos, podem contribuir para configurar currículos de formação inicial que formem melhor os professores de língua portuguesa.

Assim, ao se colocar em debate para a comunidade de cada instituição a pergunta “o que significa formar um professor para esta área de conhecimento no contexto educacional brasileiro?”, é possível pensar quais eixos formativos devem ser privilegiados. E como eixos formativos, entendo organizadores da estrutura curricular do curso de graduação, que se traduz em disciplinas e em componentes curriculares de outra natureza, por exemplo a curricularização da extensão (proposta em discussão nas IES segundo a qual as ações extensionistas contarão como parte da carga horária, podendo até integrar ações de pós-graduação e graduação). A partir desses eixos formativos, pode-se refletir que disciplinas/temas/ações devem ser mantidos(as), criados(as) ou reformulados(as), em quais bases teórico-metodológicas, em que momento do curso de graduação, ocupando qual carga horária e com quais interfaces.

Penso que algumas instituições já fizeram inovações relevantes, por exemplo, não se propor a trazer uma formação extensiva (“completa”) em todas as subáreas dos estudos linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica etc.), dado que tal formação tem resultado “insuficiente”. Isso porque o pressuposto que embasa essa formação mais tradicional me parece equivocado: a formação teórica em linguística resolveria boa parte as questões relativas ao ensino. Ainda que uma formação consistente na área específica dos estudos linguísticos seja muito importante, há outros aspectos que devem ter o investimento dos cursos de graduação. É preciso lembrar que, já há bastante tempo, considera-se que o trabalho com linguagens na escola extrapola o meramente linguístico, inclusive porque não só as concepções de texto e de discurso perpassam múltiplas semioses (sons, música, imagem, recursos visuais), mas por elas são atravessadas.

Tratando-se do “ensino de”, faz-se mais premente considerar aspectos éticos, sociais, pedagógicos, históricos que estão implicados nas interações humanas e que são contemplados por uma formação mais híbrida, multidisciplinar, até mesmo transdisciplinar. Nesse sentido, mencionaria temas emergentes na área de linguagens, como a relação entre identidades sociais e linguagens e entre mídias e linguagens; além de campos de grande relevância, como os novos multiletramentos e a elaboração e aplicação de materiais didáticos.

Há ainda modelos muito interessantes de configuração de estágios curriculares ou de disciplinas diretamente ligadas a práticas de ensino, seja quanto aos temas, à progressão de tópicos tratados ou aos contextos de atuação dos licenciandos. Uma possibilidade bastante produtiva é ampliar o escopo de contextos educacionais para a realização dos estágios curriculares, que sejam alternativos à escola regular, tais como projetos e oficinas comunitários, atividades em centros culturais, atuação em cursinhos populares etc. Tais experiências muito têm a contribuir para a formação inicial de professores uma vez que permitem o trânsito dos alunos em interações que implicam demandas distintas, públicos distintos e, portanto, habilidades e conhecimentos distintos.

Referências e sugestões de leitura

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. LEI Nº 5.692, 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 03/12/2019

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Curricular Comum:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

_____; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola, 2006.

COSTA, Iara; FOLTRAN, Ma. José. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

ELIAS, Vanda (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.71-80.

KOCH, Ingodore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, LuizAntonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.2, p.325-345, 2010.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____.; BATISTA, Antônio Augusto. G. (orgs.) **Livro didático de língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck dos; Cuba RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: Zozzoli e Oliveira (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Macéio: EDUFAL, 2008. p.111-136.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de (orgs.). **Ensino de leitura:** reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, Lúcia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1), p. 240-252, jan./jun. 2012Disponível online em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8953/7565>>. Acesso em 22 ago. 2019.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Silvia M.; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja Pattresi. **ApoemaPortuguês.** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

TOSCANI, Oliviero. **As agências de publicidade são uma grande farsa.** Entrevista concedida a Roberto D' Ávila no canal Globo News e publicada no portal g1.globo.com em 25/05/2014 12h50. <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/agencias-de-publicidade-sao-uma-grande-farsa-diz-oliviero-toscani.html> . Acesso em 26/02/2016

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor; BASTOS, Neusa; MARQUESI, Sueli(org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II.** São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. p. 97-117 Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, vol. 51 nº 1: 39-79. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. **Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET).** Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1297-1306. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Sobre a possível existência de subtipos. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN.** João Pessoa: ABRALIN / UFPB, 2009. p. 2632-2641. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia



TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: MARQUESI, Sueli; PAULIOKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto. 2017. p. 69-89.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia: UFU/ILEEL, vol. 12, n. 3, jul. - set. 2018, p. 1336-1400. ISSN 1980-5799. DOI: 10.14393/DL35-v12n3a2018-1. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41612>

